

# 再国民化と脱国民化に直面するエストニアの歴史教育 —教科書比較の視座から—

小森 宏美

キーワード：歴史教育、歴史教科書、アイデンティティ、ヨーロッパ、旧ソ連・東欧諸国、エストニア

【要 旨】グローバル化する世界において、歴史には、世界や他者についての知識を豊かにすることと同時に、国民的アイデンティティを高める役割が期待されているが、歴史的知の主要な伝達の間であった学校教育は、多様な情報伝達手段の発達により、その影響力を低下させている。とはいえ、「公的な知」の伝達の間としての学校教育の役割は、少なくとも送り手の側にとっては損なわれてはいない。本稿では、「公的な知」の輪郭を明らかにすることを目的として歴史教科書の記述を分析する。

ソイサルによれば、教科書は公的に選ばれ、構成され、伝達される知識の表象であり、競合と合意の産物であるため、ナショナルな集合性とアイデンティティの公的な表象を解釈する際には欠くべからざるものである。教科書研究の方法論は必ずしも精緻化されているとは言えないが、研究蓄積は少なくない。とはいえ、旧東欧・ソ連諸国を対象とした教科書研究はまだ端緒についたばかりである。

本稿でエストニアを取り上げるのは、冷戦終焉後、1991年にソ連から独立を回復した同国がEU加盟に向けて国家作りを行う中で再国民化と脱国民化という課題に同時に直面し、社会統合の中で歴史教育に期待される役割にもある種の矛盾が見出されるからである。エストニアの教科書政策は極めてリベラルであるが、同国の人口規模の小ささゆえに市場も狭く、教科書執筆者が極少数であるという問題がある。同国で出版されている教科書は記憶型であり、その内容に偏りがあることは否定できない。しかし、「いかなる歴史が教えられるべきか」という問いはエストニアだけに突きつけられたものではなく、ヨーロッパレベルでの合意はない。歴史教育を通じての和解のモデルケースとして語られることの多いヨーロッパであるが、それはほんの一部の経験でしかない。変容しつつあるヨーロッパの、新たな国民統合という課題への取り組みも含めた、多様な側面に目を向けることが必要であろう。

## はじめに

世界の多くの国々で、統治者が歴史的知の伝達に対する関心を強めている。その理由を単純化のそしりをおそれずに述べれば、グローバル化する世界において、政治家が歴史を、国民的アイデンティティを高めるための価値ある手段として捉えていることが指摘できる (Grever and Stuurman 2007; 2)。むろん、ここでいう国民的アイデンティティとは必ずしも排他的のものであるというわけではない。むしろ、そこに含まれる両義性は否定できないとはいえ、ヨーロッパの文脈では移民などのマイノリティの社会統合に果たす役割も歴史に期待されている。

では、そうした歴史的知の伝達はいかにして行われるのか。歴史的知の伝達経路は、かつてよりもはるかに複雑化している。多様な情報伝達装置の発達した今日では、長らく主要な伝達の間としての地位を誇った学校教育の影響力の低下は否定できない。しかしながら、このことは学校

教育の分析がもはや無意味になったことを意味しない。むしろ、「公的な知」が伝達される場としての学校教育の役割は、伝達経路が複雑化した今日であっても、少なくとも送り手の側にとっては損なわれてはいないといえる。ここで問うべきは、この「公的な知」の具体的な姿であろう。歴史的知に限定すれば、多様な関係性の中で構築される「公的な知」は可変的であるし、また、それが絶対的に「正しい」知として特権的な地位にあるわけでもない。しかし、そうであるからこそ、何が伝達されるべき歴史的知であるかに着目する意味がある。

本稿では、公的な歴史的知の輪郭を明らかにすることを目的として歴史教科書の叙述を分析する。ドイツの歴史教科書を分析したソイサルによれば、教科書は公的に選ばれ、構成され、伝達される知識の表象であり、競合と合意の産物であるため、ナショナルな集合性とアイデンティティの公的な表象を解釈する際には欠くべからざるものである (Soysal 2000; 130)。いうまでもなく、教科書の中の表象がそのまま生徒に伝達されるわけではない。教科書の使用方法是教師によって異なるであろうし、また、教科書の読まれ方自体に複数の可能性があることも指摘しておかなければならない。ましてや、生徒の受容のあり方も一様ではない。しかしながら、そうした限界はあるにしても、上のソイサルの指摘が有効であることに変わりはない。

フォスターとクロフォードは、教科書研究の方法論は精緻化されていないと指摘する (Foster and Crawford 2006; 12)。とはいえ、それはこの分野での研究蓄積が少ないことを意味しない。第二次世界大戦後、ヨーロッパを中心として二国間ないし多国間の教科書研究プロジェクトが実施されてきたし、近年ではアジアや中東地域に焦点を合わせた研究も行われている (Pingel 2008; 182)。地域紛争後の歴史教育の実践に関する研究の成果も散見される (Ahonen 2012、柴 2008など)。一方、後で述べるように、本稿で扱うエストニアをはじめとする旧東欧・ソ連諸国の事例では、EU加盟過程における政治的・経済的ヨーロッパ化の中で歴史教育が受けた影響 (脱国民化) と冷戦後の国家再建 (再国民化) のせめぎあいが見られる。この点で、研究蓄積の比較的多い独仏の事例や、歴史教育を通じての和解といった問題視角とは異なる観点からの考察が必要とされているものの、これらの国々を対象とした研究蓄積の層は必ずしも厚くない。本稿はそうした比較研究上の材料を提供することで、教科書研究の発展にささやかながら貢献することを目的とするものである。

以下では、第一章で、本稿での考察の視角について先行研究を踏まえながら整理し、第二章で歴史教科書の比較分析においてエストニアを取り上げる意味を提示する。続く第三章では教科書作成・出版を中心に、エストニアの歴史教育システムのいくつかの側面を検討し、第四章で、フィンランドの教科書との比較を用いた教科書分析の試みを示す。

## 1. 考察の方法

イギリスの教育改革法を検討したボーウェらの研究では、教育政策の構築と再構築が行われる3つの場が明示されている (Bowe et al. 1992; 19-23)。

- ①影響の文脈：ここでは、政策のイデオロギー的および政治的基盤が、政府ならびに強力な諸圧力団体によって、討論の対象となり、決定される。

- ②政策文書生産の文脈：ここでは、政策を表象すると見なされる政策文書が、強力な諸圧力団体によって構築される。
- ③実践の文脈：この文脈は専門的な場であり、公式文書の形になった政策が、教師や生徒によって解釈される。

このボーウェの枠組みは、教科書分析にも適用可能である。すなわち、①および②に関する正面からの考察は本稿の射程を超えており、そもそも③の考察にはまったく別の方法論が必要であるが、少なくとも前二者については教科書の内容の検討から考察を進めることは可能である。それは、歴史教科書の記述は、選択により構築された過去の表象であると考えられるからである。教科書に書かれている内容の統計的・量的な分析もさることながら、ある知識については触れられ、別の知識については触れられていない理由を分析することの重要性をフォスターらは指摘している (Foster and Crawford 2006; 12)。教科書として提示され学ぶべきとされている歴史的知の輪郭および総体を明らかにすることから、そうした歴史的知が形成されるにいたった文脈と諸関係者の立場を読み解くという方法がここでは利用できるのである。

分析に当たっていまひとつの指針となるのは、教科書の性格は、そもそも当該国におけるディシプリンとしての歴史の捉え方によって決まり、また、歴史事象の描かれ方は、当該国の現時点での世界の中の位置づけと、そこから生じる過去の見方によって決まるというニコルズの指摘である。ニコルズはこれを、視点と学習方法をそれぞれ横軸と縦軸にとったマトリックスで説明する (図1. 参照。Nicholls 2006; 94)。この視点と学習方法の間には連関がある。すなわち、記憶型の教科書では、視点は単一である。ただし、それはナショナルである場合もトランスナショナルである場合もある。他方、解釈型の教科書では、単一の視点に還元することが批判されるため、複数の視点が提供される。記憶型の教科書では、その叙述は「語り」の形式をとり、解釈型の場合は史料提示が教科書の基本的な役割になっていることが多いという。なお、ややわかりにくく感じられるため付言すれば、トランスナショナルな視点も特定の視点であることにかわりはな

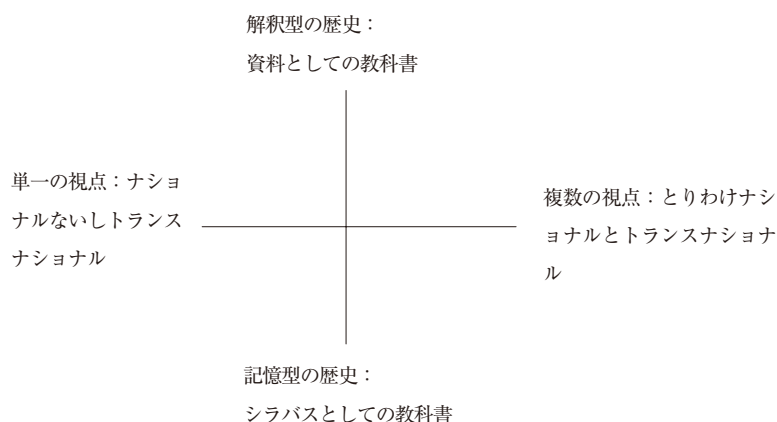


図1. 歴史教科書における視点間の関係と教科としての歴史の性格に関するモデル (Nicholls 2006; 94)

い。ナショナル、トランスナショナル、ないしローカルな視点や個人の視点などのうちの少なくとも2つ以上が提示された歴史叙述の場合に、視点が複数であるということが出来る。第二次世界大戦に関する教科書の叙述を比較したニコルズの研究では、ナショナルおよびトランスナショナル以外の視点についての言及はないが（あるいはそれは、分析対象とした教科書自体の問題かもしれないが）、ジェンダーや社会階層等の視点を取り入れることによる視点の複数化も可能であろう。

むろん、本文は記憶型でも章末等の問いや課題で解釈を求めたり、複数の視点の可能性に気づかせようとする教科書もある（逆に、章末の問いも記憶の確認であるものもある）。また、いかなる教科書を使おうとも教育の実践現場における個々の教師の教授法しだいで、必ずしも教科書作成者側が意図したとおりの授業がなされるとは限らないことも指摘しておくべきだろう。

本稿ではこれらの先行研究の知見を踏まえ、エストニアのギムナジウム用歴史教科書を対象に若干の考察を行う。

## 2. エストニアの歴史教育の背景

冷戦の終焉後、エストニアは再国民化と脱国民化という課題に同時に直面している。それは、1991年にソ連から独立を回復するとまもなく開始されたEU加盟交渉を経て、2004年には同加盟を実現したからである。

エストニアは、第一次世界大戦後、短い独立を経験した。それ以前、この地域は18世紀初頭からロシア帝国の一部であったが、実質的な支配層を形成していたのはドイツ人であり、自らの歴史についての語りが生まれたのは19世紀のことである。独立達成後、国民史の枠内で歴史研究ならびに歴史教育は進んだが、1940年にソ連に併合され、独立を喪失したことにより、中断された。

ソ連への併合後は、国民史の地位をソ連史が占め、エストニア史は地方史ないし郷土史に「降格」された。歴史教育においても、ソ連史が多く割合を占めるようになった。第二次世界大戦終結直後は、エストニア史教育のための「適切な」教科書がないことから、短期間ではあったがエストニア史が教えられない時期すらあった（Raudsepp 2005）。ソ連時代と独立回復後の歴史教育における内容の違いについての詳細な検討は別稿に譲るとして、本稿では現在の歴史教育上の問題という観点から第三および第四章で現在の教授内容の一部を検討する。いずれにしても、独立を回復したエストニアの歴史教育がこうした状況の中で直面していたのはある種の断絶であり、まずは第二次世界大戦以前のそれを復活させる必要があった。学校教育制度なども徐々に改革される中で、エストニア人を国民<sup>1</sup>として描く再国民化が行われたのである。

一方、両大戦間期と独立回復後では、社会構造上大きな違いがある。第二次世界大戦後に流入したロシア語系住民<sup>2</sup>の存在である。両大戦間期のエストニアは、民族的エストニア人が約9割を占める民族構成の点で比較的均質な国であった。ところが、この戦後の人口流入により、独立回復直前の1989年の国勢調査ではその割合が61.5%にまで低下していた。独立回復後、このロシア語系住民の処遇が国内的にも国際的にも問題になった。それは、同住民への自動的な国籍付与を認めなかったエストニア政府の方針もさることながら、国語となったエストニア語の能力を同住民が有していないことに起因する問題でもあった。さらに、独立回復当初注目された国籍およ

び言語の問題に加え、歴史認識における相違がロシア語系住民の「国民化」<sup>3</sup>の障害となっていることが明らかになる。

ここでの問題は主に2つある。すなわち、ひとつはエストニア人にとっては、ソ連時代の歴史教育は他者によって押し付けられたものであり、否定すべきものであったが、ロシア語系住民にとっては必ずしもそうではなかったことである。完全にとは言わないまでも、ロシア語系住民にはソ連時代の歴史教育の内面化が見られる。この点については、ロシア語系住民自身の移住の正当化ないし否定と結びつき、容易には折り合いがつけがたい。いまひとつは、エストニア人の歴史的語りの中で、まさにロシアないしロシア人が他者として描かれていることである。したがって、ロシア語系住民の「国民化」と同時に、エストニア人にとっても、ヨーロッパへの統合過程においてはロシア語系住民を含めた「国民」の再定義が求められることになる。

エストニアのEU加盟過程は1995年の連合協定締結に始まり、1997年のルクセンブルク欧州首脳会議の決定をもって正式に開始された。すなわち、90年代後半から2004年5月1日の加盟まで、約10年の月日が加盟実現までに費やされたことになる。その間、民主化・市場化に向けて多面的な改革が行われた。EU加盟に向けての改革は、ヨーロッパ的規範の受容という意味で「ヨーロッパ化」という語で呼ばれることがある。

歴史教育のヨーロッパ化では次の3点が重要である。すなわち、少数民族を含めたマイノリティの扱い、ホロコースト教育、ヨーロッパ像の構築である。1点ずつ簡単に見ていこう。教科書は、マスメディアにおける表象などとともに大衆向けの語りとして社会に大きな影響力を発揮し、それゆえ、「他者」の包摂ならびに排除に特に意味を持っていることが指摘されている(Ohliger 2005; 36)。ヨーロッパ統合の文脈においては、マイノリティの包摂が至上命令となっており、エストニアでも社会統合の名の下に国家プログラムが実行に移された。その中で歴史教育にも、独立回復直後と1990年代後半を比較すると変化が見られる<sup>4</sup>。ただし、こうした変化は、欧州審議会や欧州歴史教員協会(Euroclio)との関係も含めて、ヨーロッパ統合という大きな流れの中で起こっていることは間違いのないにしても、国家プログラムの直接の結果であると断定することはできない<sup>5</sup>。

二点目のホロコースト教育については、従来、旧東欧・ソ連諸国では特段の注意が払われてこなかった。それは、冷戦期、これらの諸国においては、第二次世界大戦における被害はユダヤ人に限らず、人民大衆全体が被ったものであるという公式の歴史認識があったためである。他方、冷戦終焉後は、これらの諸国では共産主義体制下で自民族が被った被害に関する語りが中心となり、ユダヤ人の被害についての語りは周辺化された。加えて、ホロコーストの文脈では、自民族が加害者の側に立たされることが暴露されたため、なおさらこの問題に対する取り組みは消極的になった。しかしながら、ホロコーストに対する取り組みは、現代ヨーロッパへの入場券にほかならない(ジャット 2008; 451)。このため、EU加盟交渉が進む中で、歴史教育におけるホロコーストの歴史の扱いに変化が現れたのである。

これに対し、ヨーロッパ史像の構築は、旧東欧・ソ連諸国の経験の、ヨーロッパ史への書き込みが要求される場であった。これら諸国にとってEU加盟は、客観的にはどうあれ、主観的には「ヨーロッパへの回帰」を意味するものであった。「暴力的」にヨーロッパから「誘拐された」こ



これらの諸国は<sup>6</sup>、自らが受けた歴史的被害の精神的補償をソ連／ロシアに対してだけでなく、「西」ヨーロッパに求めたのであるが、それは歴史の書き換えという形をとるものであった。それは、とりわけ第二次世界大戦をめぐる従来の「公式の」語り—これについては冷戦にもかかわらず、ソ連と欧米諸国の間で一致を見るものであったことを強調しておくが—に大きな変更を迫るものであった。すなわち、英・米・ソ連の民主主義陣営対ドイツを中心とするファシズム陣営という、局面ごとの複雑さを捨象し、ある種単純化された戦争の構図に対し、旧東欧・ソ連諸国の経験からの構図の書き換えの必要が突きつけられているのである。歴史認識という、対ソ連／ロシアとの衝突に焦点が合わせられがちであるが、ヨーロッパ史の中に自らの居場所を確保しようとする新加盟国の努力こそ、実は、現実社会・政治の中にきしりと摩擦、ときには物理的な衝突を引き起こしていることをここでは指摘しておきたい。

以上のように、本稿が扱うエストニアの歴史教育は、国内・国際政治の両方から直接影響を受けるものであり、また、教科書執筆者、教員、教育・科学省、歴史家、社会学者などの直接的・間接的関係者もそのことを十分に意識している。次章では、実際の歴史教育のシステム、教科書の内容、教科書作成の実態について考察する。

### 3. 独立回復後のエストニアの歴史教育

教科書の作成ならびに使用する教科書の選択方法については、周知のように、EU加盟国の間でも違いがある。エストニアでは、2010年の国家学習指導要領標準教材に関する教育・科学省令の発布による新制度への移行以後、次のような方法がとられている。すなわち、教科書の出版にあたっては、2人の査読を受けなければならない。査読者は、教育実務者（当該校で3年以上の勤務経験を有すること）と研究者の組み合わせが望ましいとされている。査読者は、当該教科書が教科のカリキュラムに対応しているか、学習年齢にふさわしいか、人種主義的表現の使用はないかなどを基準に評価を行う。なお、この2010年以降の制度については、教育の質を保証するものになっていないなどの批判がある<sup>7</sup>。その理由については後述することにして、こうして出版された教科書を使って行われる<sup>8</sup>歴史教育の基本構成について先に見ておこう<sup>9</sup>。

教科としての歴史は、基礎学校（1年～9年生）では1週当たり、4年～6年生で3時間、7年～9年生で6時間が割り当てられている。基礎学校では時代順に世界の歴史が扱われ、その中に自国史も含まれる。歴史教育がより本格化する中等教育段階では、歴史6コース、社会2コース、人間1コース、人文地理<sup>10</sup>1コースが社会科の必修単位とされている。1コースは35コマ（1コマは通常45分）である。その他の教科に比べ、歴史の時間数が多いことは一目瞭然であろう。ただし、歴史は卒業認定試験（いわゆるアビトゥーア）の必須科目にはなっていない<sup>11</sup>。

さらに詳しく見てみると、必修の6コースは、全体史、エストニア史Ⅰ（16、17世紀まで）、エストニア史Ⅱ（19世紀末まで）、近現代史Ⅰ：エストニアと世界（20世紀前半）、近現代史Ⅱ：エストニアと世界（20世紀後半）、近現代史Ⅲ：エストニアと世界（20世紀の発展の基本経路）から構成され、コースの順番は学校ごとに決めることができる。また、選択科目として、以上に加えて世界史：ヨーロッパ以外の文明ならびに欧米諸国史を履修することも可能である。

さて、教科書の内容であるが、本稿では近現代史（とくに、エストニアにとってのソ連時代と独立回復後の国家建設期にあたる20世紀後半）について考察してみたい。自国史をおおむね単独で扱う「エストニア史」ではなく<sup>12</sup>、世界史との関係から歴史教育を見た場合に、どの程度の割合が自国史に割かれ、また、どういった視点が用いられているかを見るためである。学習指導要領では近現代史の副題が「エストニアと世界」とあることから、自国史についても応分の紙幅が割かれていると考えられる。

しかしながら、実際には、たとえば、代表的な教科書出版社アヴィタ<sup>13</sup>の『近現代史Ⅱ：ギムナジウム用』の目次を見ると、「エストニア」の国名の入った章タイトルはなく、わずかに、第5部「戦後世界」の第28章「第二次世界大戦中とソ連占領下のバルト諸国（1945－1956）」と第7部「二極化した世界」の第41章「ソ連占領下のバルト諸国（1956－1985）」と、同教科書の全31章中2つの章に「バルト諸国」の名があるのみである（目次全体については付表参照）。これら2つの章では、バルト諸国の歴史が中心となっている。一方、章タイトルに国名がないからといって、その章でエストニアないしバルト諸国への言及がないわけではない。たとえば、後で見るように、第8部「対立の終焉」では、ベレストロイカやソ連解体の章で、部分的にバルト諸国を中心とした記述になっている。それでも全体としては、エストニアないしバルト諸国の扱いはかなり限定的であるといえよう。

ここで取り上げたのは種類の教科書のみであり、それをもってエストニアの歴史教育全体を代表させることができないことは言うまでもない。実際の教科書採択率なども調べる必要があるだろう。一方、後で述べるように、教科書執筆者はある程度限定されている。すなわち、実際に使用されている教科書のうちの過半かそれに近い程度は、アヴィタ社の教科書の内容に近いものであると想像される<sup>14</sup>。

アヴィタ社『近現代史Ⅱ』の特徴として指摘しておくべきは、資料として、各種の歴史文書や新聞等の一部が掲載されていることである。他の旧東欧・ソ連諸国同様、エストニアでも冷戦の終焉後盛んに収集・出版されている回想録集からの抜粋もある。上で見たとおり、本書におけるエストニアないしバルト諸国の扱いは限定的であるが、そのことは、歴史叙述に特段の傾向がないことを意味しない。それは、この掲載資料の選択にも現れている。同様に、地の文にも傾向がある。一例を挙げれば、ベレストロイカに関し、同書ではゴルバチョフがベレストロイカを開始した理由を、「帝国を救うため」であったとしている（127頁）。ここで特徴的であるのは、ソ連＝帝国という言説の多用である。

すでに述べたとおり、エストニアでは教科書執筆者の数は多くはない。それは、人口約125万人という物理的な数に制約された市場の狭さに起因する問題である。ましてエストニアは、日本同様、少子化傾向にある。教科書の選択肢を増やすのは、この極度に市場経済化の進んだ国では難しいだろう。しかしそのことは他方で、現在出版されている教科書の採択がそれなりに安定していることを意味していると考えられる。言い換えれば、教科書執筆者がほぼ数人に限定されているのは、教員も含めて社会がそうした歴史教科書の叙述をおおむね受け入れているからだと考えられないだろうか。

エストニアの教科書執筆者の第一人者は、マルト・ラールである。彼は、独立回復後初の選挙

を経て弱冠32歳で首相となり政治の舞台の中心に長らく立ち続けた人物である。同時に、ルールはあまたの歴史書を著した歴史家でもある（歴史学博士でもある）。政治家と歴史家の二足のわらじをはいているとも言えるが、彼の有する政治的思想と歴史叙述の関係については、より慎重な分析が必要であろう。ルールは、民族主義的（エストニアの文脈では決して否定的な意味ではないことに留意する必要がある）な傾向を有する祖国・共和国連合党の指導者として、独立回復後の国家建設を牽引した。彼の歴史認識が政治方針に影響を及ぼしたのか、あるいは政治的目的に歴史叙述が奉仕させられたのか。その関係を明らかにすることは本稿の射程を越えている<sup>15</sup>。本稿第一章で示した教育政策の構築と再構築の場という視点に戻るならば、少なくとも①影響の文脈と②政策文書生産の文脈において、ルールらの歴史認識ならびに政治的目的が大きな意味を持っていたことは間違いない。

#### 4. 比較の視点からの考察

エストニアの歴史教科書に関し、その作成環境および過程についてはここで詳細な考察を行う準備はない。しかしながら、前章で見たように、そこに働く力がどのような歴史的背景を有し、またいかなる傾向を持つものであるかは明らかである。本章では、具体的な記述の検討を行い、エストニアの歴史教科書の性格についての暫定的評価を行ってみたい。

その方法としてここでは、第三章で取り上げたギムナジウム用の『近現代史Ⅱ』のベレストロイカの章を取り上げ、それをフィンランドの歴史教科書と比較する。エストニアとフィンランドでは、第二次世界大戦後に置かれた状況が異なるため、比較の対象としては適切でないという指摘があるかもしれない。だが、第一にいわゆる大国ではない点、第二に歴史上ソ連およびロシアの影響を強く受けてきた点、第三にフィンランドがエストニアをはじめとするバルト三国に安全保障上の強い関心を抱いている点、第四に地理的近接性で、他国ではなくフィンランドをエストニアと比較する意味があると主張することは可能である。ここでは、フィンランドの教科書におけるベレストロイカに関する記述を、エストニアのそれと比較することで、後者の教科書における記述の性格が見えてくると期待できる。

以下は、エストニアの教科書からの抜粋である（番号は筆者による）。

- ①ゴルバチョフは、ソ連が構造改革を必要としていると確信していた。そしてそれを実行する意思もあった。一方、彼の目的は民主主義体制や市場経済への移行ではなかったし、ましてやソ連の解体ではなかった。そうではなく、指令経済と帝国の救済が目的だったのである（127頁）。
- ②ゴルバチョフは自らの改革の結果を恐れるようになった。こうして1989年末になると、守旧派勢力を支持するようになった。だが、指令経済とソ連帝国を維持しようとするゴルバチョフの試みに対する人民の反対は日増しに高まっていった（128頁）。
- ③ベレストロイカの下で生じた可能性を最もうまく利用することができたのはバルト諸国であった。1986－1987年に主として環境保護のスローガンを掲げて展開した自由化運動は、その成功に触発されて1987年後半には政治的な意思表示行動に発展した（130頁）。



- ④1988年4月、エストニアで多様な反対派勢力を傘下におさめた人民戦線が結成された。まもなく、ラトヴィアでも人民戦線の活動が始まり、リトアニアでも同様の運動であるサーユディスが活動を開始した。1988年11月、エストニア・ソヴィエト社会主義共和国最高会議は、ソ連の法律は、同最高会議の承認なしにエストニアで発効することはないという趣旨の主権宣言を行った。それは、当時のソ連の枠組みでは自治として認識された（130-31頁）。
- ⑤モスクワはバルト諸国において、地元の他言語住民（すなわちロシア語系住民のこと—筆者）を支援して族際運動（独立を志向する民族運動に対して、ソ連の維持を求める運動—筆者）を組織しようとしたが、独立運動の勢力に匹敵するほどの動きにはならなかった（131頁）。

この章末には以下の問いが付されている。

- (1) ゴルバチョフはソ連の何を変えようとしたのか。なぜ経済改革の試みは成功しなかったのか。
- (2) ゴルバチョフは、彼以前のソ連の共産党書記長と比べて何が違っていったのか。なぜ彼は西側で人気があったのか。
- (3) 1980年代後半、ソ連とアメリカの関係改善は国際政治にどのような影響を与えたか。以下の諸分野における具体例を示せ（軍縮、戦争の火種の排除、協力の緊密化、人権問題）。
- (4) 共産党はなぜ指導的立場を保持できなかったのか。
- (5) 1988-1989年にバルト諸国で起きたことを分析せよ。なぜ、ソ連はバルト諸国で起きた自由化運動を抑圧することができなかったのか。

次に、比較のためにフィンランドの教科書から、同じくペレストロイカ期に関する記述を抜粋する。取り上げるのは、エディタ社の『全時代の歴史3<sup>16</sup>—国際関係』の「冷戦の終焉」という単元である。

- ①（ペレストロイカの一筆者補足）目的は、競争および市場に多少なりとも場所を与えることであり、部分的に計画経済を廃止することであった（117頁）。
- ②社会のあらゆる重要な部分における共産党の一方独裁的支配を弱めることを強く意図していた（117頁）。
- ③ゴルバチョフが行った改革政策の最終的な結果は、歴史的には一つの大きなパラドクスである。すなわち、現存する社会主義を改革し、ソ連の大国としての地位を維持するためのこれまでで最も真剣な試みが、結局は、ソ連自身とソ連が支配する共産主義者の帝国全体にとって致命的となる勢力を解き放ってしまったのである（118頁）。

第2章で示した教科書の分類に従えば、エストニアもフィンランドも、記憶型である。言い換えれば、ある特定の語りが提示されているのである。そこに現れた視点は、たとえば主語が「エストニア」、「バルト諸国」、「モスクワ」、「ソ連」、「ゴルバチョフ」などと複数であったとしても、あくまでも、あるひとつの歴史認識に支えられたものである。それは、端的にはナショナルな語

りであると言える。たとえ「バルト諸国」という主語が使われていたとしても、トランスナショナルな視点からの語りになっているわけではない。エストニアの教科書で語られる「ペレストロイカ」は、あくまでエストニアの立場からの「ペレストロイカ」なのである。エストニア政府による学習指導要領の補遺では、歴史の構築主義的な見方が強調され、多様な史料を用いた学習が奨励されているにもかかわらず、そうした学習方針が教科書に反映されているとは言えない状況にある。

同様に、フィンランドの教科書でもフィンランド版「ペレストロイカ」について語られている。しかしながら、フィンランドの教科書では、單元ごとに、知識の確認とまとめに加え、多様な歴史解釈の提示ならびに歴史文書の比較の頁が課題として挿入されている。同教科書の冒頭で、この課題については、歴史という学問の性格を理解することも目的のひとつであると説明されている。すなわち、ある時代や出来事についてさまざまな見方があることが強調されているのである。本文では特定の語りが中核となっているが、章末ごとの課題では発展学習のための材料が提示されており、その部分は解釈型になっている。すなわち、記憶型と解釈型の混合型であるともいえる。

ここで興味深いのは、ここで取り上げた2つの教科書では、ゴルバチョフの意図に関する解釈が異なることである。エストニアの教科書の方が詳細な記述を行っているが、ゴルバチョフの意図とその結果の間にある齟齬について、よりニュアンスに富む評価を行っているのはフィンランドの教科書の方である。エストニアの教科書では、ゴルバチョフおよびソ連に対する評価が極めて単純化されている。

ナショナル／トランスナショナルという観点からは、次の点にも触れておく必要がある。すなわち、エストニアの教科書では、ソ連を冷戦の敗者として描く視点が強く現れている。この視点はエストニアに固有のものではない。冷戦の終焉を東西両陣営の和解ではなく、「一方の側の勝利と他方の側の敗北」(塩川 2011; 2)として理解し、アメリカないし西側を普遍的な正義の担い手とする見方は、東欧諸国を含めた欧米諸国では共有されている。しかしながらこのことをもって、エストニアの教科書に複数の視点が現れていると即断することはできない。ソ連／ロシアを悪とする二項対立的な歴史理解は、そもそもエストニアの歴史叙述になじみのものである。異なる歴史認識を有する国・地域や民族間の交渉と相互の譲歩を通じた共通の歴史認識形成への志向はそこには見られない。

## 5. いかなる歴史が教えられるべきか

前章でエストニアとフィンランドの教科書を比較の趣上に載せた目的が、前者の批判にあるわけではないことは強調しておく必要がある。そもそも、どのような歴史を学校という場において教えるのかについて、多文化主義的であること、またステレオタイプを避けることなどといった原則はあっても、ナショナルな歴史叙述か、トランスナショナルな歴史叙述か、といった点についてヨーロッパレベルで合意があるわけではない。学習方法については、近年、事実関係の記憶よりも歴史を学ぶ中で技術や実用的能力(いわゆるスキルとコンピテンシー)を身につけることに力点が置かれるようになってきていることは確かであるが、この両者についても知識獲得との関

係において最適の割合があるわけではない。

同様に、歴史教科書の内容をめぐる近年、フランスでも議論があったように（平野 2014）、学問的な歴史研究の成果に忠実であるべきか、それとも「集合的記憶」を優先すべきかについても結論があるわけではない（Kello and Harro-Loit 2014; 397）。第二章で述べたとおり、本稿で取り上げたエストニアには全人口の約3割を占めるロシア語系住民が存在し、エストニアの独立やソ連時代に関する彼らの歴史認識が多数派のエストニア人のそれと衝突することもまれではない。2007年4月の記念碑をめぐる騒擾の際、あるロシア語系生徒が、エストニアの歴史認識のエストニア人中心主義的偏りについて批判的な発言をしたことがあった（小森 2009）。この事件を契機として、ロシア語系住民とエストニア人の間の歴史認識における懸隔についての関心は高まったものの、社会における歴史教育の役割やその内容についての議論が深められることはなかった（Kello and Harro-Loit 2014; 399）。

歴史教育を通じての和解や歴史認識共有のモデルケースとして語られがちなヨーロッパであるが、それはヨーロッパのほんの一部の経験でしかない。また二国間では和解が既定路線化していても、国内に目を向ければ国家と地域、あるいは多数派と少数派の歴史観に齟齬がある場合も少なくない。人の移動の活発化・複雑化や国際関係の変容などを背景として、ヨーロッパの国や地域も国民統合の問題に改めて直面している中で、歴史教育はそれらの国々においても決して最終的な答えが出ている問題ではない。日本を含めた東アジアにおける歴史教育について考える場合に、和解のモデルが重要であることは言を俟たない。だが、変容しつつあるヨーロッパの多様な側面に目を向けることなくして、そうした和解の持つ意味を十全に捉えることはできないだろう。

## 文献

- Aalto, Jari, Vuokko Aromaa, Seppo Hentilä and Jaana Nieminen (2012) *Kaikkien Aikojen Historia3: Kansainväliset suhteet*, Helsinki.
- Ahonen, Sirkka (2012) *Coming to terms with dark past; How post-communist societies deal with history*, Peter Lang.
- Bowe, Richard and Stephen J. Ball with Anne Gold (1992) *Reforming Education and Changing Schools*, Routledge.
- Foster, Stuart J. and Keith A. Crawford (2006) *What shall we tell the children; International perspectives on school history textbook*, Information Age Publishing.
- Grever, Maria and Siep Stuurman (2007) *Beyond the canon; History for the twenty-first century*, Palgrave macmillan.
- 平野千果子 (2014) 『フランスの植民地主義と歴史認識』 岩波書店。
- ジャット、トニー (2008) 『ヨーロッパ戦後史（下）1971–2005』（浅沼澄訳）みすず書房。
- Kello, Katrin and Hailli Harro-Loit (2014) How should the past be treated in Estonian schools? Constructions of history teaching in an Estonian teacher's newspaper, *Journal of Baltic Studies*, Vol. 45, No. 3, pp. 397–421.
- 小森宏美 (2009) 『エストニアの歴史認識と政治』 三元社。
- Laar, Mart and Lauri Vahtre (2007) *Läbiajalugu II Gümnaasiumile*, Avita.
- Nicholls, Jason (2006) Beyond the national and the transnational; Perspectives of WW II in U. S. A, Italian,

- Swedish, Japanese, and English school history textbooks, Stuart J. Foster and Keith A. Crawford (eds.), *What shall we tell the children; International perspectives on school history textbook*, Information Age Publishing, pp. 89-112.
- Ohlinger, Rainer (2005) Privileged migrants in Germany, France, and the Netherlands; Return migrants, repatriates, and expellees after 1945, Hanna Schissler and Yasemin Nuhoglu Soysal (eds.), *The nation, Europe, and the world; Textbooks and curricula in transition*, Berghahn Books.
- Pingel, Falk (2008) Can truth be negotiated? History textbook revision as a means to reconciliation, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 617, no. 1, pp. 181-198.
- Raudsepp, Anu (2005) *Ajaloo õpetamise korraldus Eesti NSV eesti õppekeelegra koolides 1944-1985*, Tartu Ülikool.
- 柴宜弘編 (2008) 『バルカン史と歴史教育——「地域史」とアイデンティティの再構築』 明石書店。
- 塩川伸明 (2011) 『民族浄化・人道的介入・新しい冷戦——冷戦後の国際政治』 有志舎。
- Soysal, Yasemin Nuhoglu (2000) Identity and transnationalization in German school textbooks, Laura Hein and Mark Selden (eds.), *Censoring history; Citizenship and memory in Japan, Germany, and the United States*, An East Gate Book.
- Schissler, Hanna and Yasemin Nuhoglu Soysal eds. (2005) *The nation, Europe, and the world; Textbooks and curricula in transition*, Berghahn books.

## 付表

### 『近現代史Ⅰ』

- I. 20世紀初頭の世界
  1. 帝国主義の時代と社会運動
  2. 20世紀初頭の国際関係
  3. ロシア帝国下のフィンランドとバルト地域
  4. 20世紀初頭の文化と生活
 まとめと復習
  
- II. 第一次世界大戦とその帰結
  5. 第一次世界大戦の諸原因と勃発
  6. 戦闘 1915-1917年
  7. 大戦争下の生活
  8. ロシア帝国の崩壊
  9. 西部戦線での戦争終結／ヴェルサイユ講和条約
  10. ロシアの内戦／フィンランドとバルト諸国の独立
 まとめと復習
  
- III. 両大戦間期の世界
  11. 第一次世界大戦後の世界
  12. 両大戦間期の民主主義諸国
  13. 西ヨーロッパの独裁者／イタリアとドイツ
  14. ロシアの共産主義独裁
  15. バルト海諸国



16. アジア、アフリカ、ラテンアメリカ

17. 生活と文化

まとめと復習

Ⅳ. 第二次世界大戦

18. 忍び寄る次の戦争

19. 第二次世界大戦の勃発 1939–1941年

20. バルト諸国の占領 1939–1940年／フィンランドの冬戦争

21. 戦時中の出来事 1941–1943年

22. 世界大戦の中で

23. 第二次世界大戦の終結とその帰結

まとめと復習

『近現代史Ⅱ』

Ⅴ. 戦後世界

24. 冷戦／鉄のカーテン

25. 民主主義世界／ヨーロッパとアメリカ／インドの独立

26. 共産主義世界体制

27. 第二次世界大戦後の危機と戦争

28. 第二次世界大戦中とソ連占領下のバルト諸国 1945–1956年

29. 生活と文化

復習

Ⅵ. 希望と大衆の時代

30. 福祉社会

31. ヨーロッパ

32. 超大国

33. 対立する2つの世界

34. 植民地帝国の崩壊／アフリカとラテンアメリカ

35. アジアの諸大国

36. 生活と文化

復習

Ⅶ. 二極化する世界

37. 緊張緩和（デタント）

38. 2つの超大国の競合

39. アラブ諸国とイスラム世界

40. 新保守主義の潮流

41. ソ連占領下のバルト諸国 1956–1985年

42. 生活と文化

復習

## Ⅷ. 対立の終焉

43. ソ連の弱体化とその影響力の低下

44. 西が冷戦に勝つ

45. ペレストロイカ

46. 社会主義世界体制の崩壊

47. ソ連の解体

48. 生活と文化

復習

## Ⅸ. 世紀転換期の世界

49. 対立の終焉による世界的影響

50. 新しい世紀へ

51. イスラム世界の活発化と西との衝突

52. 世界経済とグローバル化／環境

53. 思考様式、日常、生活における変化

54. 今後の世界は？発展の限界はどこにあるのか？

復習

## 注記

本稿は、教育総合研究所プロジェクト研究課題「社会科教材の国際比較と教材案の作成——ヨーロッパ諸国を事例として」（2013－2014年度）の研究成果の一部である。教育総合研究所の関係者の皆様に心から感謝したい。

- 1 ソ連時代には、エストニア人は民族としては認められていたが、国民としてはソ連人であった。
- 2 本稿では「ロシア語系住民」を、国籍や民族的帰属に関わりなく、日常的にロシア語を使用する人びとを指す言葉として使用している。
- 3 ヨーロッパ統合の文脈では「社会統合」という語が使用される。
- 4 本稿ではこの変化を扱う準備はないが、90年代後半以降は、移住者の証言などを基に、複数の語りに配慮して作成された資料集などが使われるようになっていくことを変化のひとつとして挙げることができる。
- 5 社会統合を目的とした国家プログラム（第一次2000－2007年と第二次2008－2013年）は、国語の習得と国籍の取得、それらを通じての社会参加を目的としており、国語教育を除いて教育への直接的な言及はない。
- 6 チェコ人作家のミラン・クンデラが「誘拐された西欧」とするのは中央ヨーロッパである。ミラン・クンデラ「誘拐された西欧——あるいは中央ヨーロッパの悲劇」里見達郎訳『ユリイカ』第23巻第2号、1991年2月。
- 7 必ずしも、新制度への移行前に教育の質が保証されていたというわけではない。そもそも、エストニアの歴史教育は、1990年代も試行錯誤の中で行われてきた。移行後の問題としては、新学習指導要領に準拠した教科書の不足や、歴史科目の必修単位の削減（7コースから6コース）が指摘された。

- 8 教科書の選択は学校ごとに行われる。
- 9 エストニア教育・科学省ホームページ参照 (<http://www.oppekava.ee>) (2014年12月2日閲覧)。
- 10 自然地理は自然科に含まれる。
- 11 必須科目はエストニア語、数学、外国語の3つ。
- 12 エストニアのように、20世紀になってようやく独立国となった国にとって、それは本来的には不可能であるが。
- 13 エストニアには25社程度教科書を出版する会社があるとされるが、筆者が首都タリンの主要書店で見た限りは、ギムナジウム用の歴史教科書としてはアヴィタ社のもののみが販売されていた。このことは、後述するエストニアの教科書市場の狭さと関係するものと思われる。
- 14 実際、現時点でギムナジウム用歴史副教材として市販されているのは、この少数の教科書執筆者の代表であるマルト・ラルとラウリ・ヴァフトレによるもののみである。すなわち、ここで「過半ないしそれに近い程度」としているのは、かなり控えめな評価である。
- 15 独立回復後のエストニアの国家建設がある種の歴史認識に支えられていたことについては、小森宏美 (2009) 参照。
- 16 19世紀末以降の歴史を扱っている。